

Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores

Peraya, Daniel, TECFA, Université de Genève (Suisse); Peltier, Claire, TECFA, Université de Genève (Suisse); Villiot-Leclercq, Emmanuelle, Université de Grenoble¹ (France); Nagels, Marc, Université Rennes 2 (France); Morin, Cyrille, Université Rennes 2 (France) Burton, Réginald, Université du Luxembourg (Luxembourg); Mancuso, Giovanna, Université du Luxembourg (Luxembourg)

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans la continuité des recherches sur les dispositifs de formation hybrides et, plus particulièrement, de celles qui s'attachent à définir ces dispositifs et à analyser leurs effets sur les différents acteurs impliqués dans leur expérimentation (apprenants, enseignants et institutions). La typologie que nous présentons ici constitue une évolution de celle déjà présentée en 2011 dans la première phase du projet européen Hy-Sup, dédié à l'étude des dispositifs hybrides et de leurs effets. Chaque configuration de dispositif est ainsi définie et illustrée par des exemples concrets. Ces configurations ont été regroupées selon le degré d'exploitation du potentiel technopédagogique de ces dispositifs. Enfin, une métaphore est attribuée à chaque configuration, dans le but de faciliter la compréhension et l'appropriation de cette typologie, notamment à des fins de formation.

Mots clés

Introduction

Cette contribution a pour objectif de présenter la typologie des dispositifs de formation hybrides élaborée dans le cadre du projet européen Hy-Sup (2009-2012)²³, dont une première version a été publiée en 2011 (Burton *et al.*, 2011). Celle-ci se fonde sur cinq dimensions caractéristiques des dispositifs hybrides, décrites par Charlier, Deschryver et Peraya (2006) dont la présence, à différents degrés au sein d'un dispositif, permet d'identifier des configurations particulières. Il s'agit 1) de l'articulation entre les moments de regroupement présentiel et ceux de travail à distance ; 2) des caractéristiques du dispositif en termes de médiatisation (les ou les environnements technopédagogiques utilisés, les médias particuliers, les choix technopédagogiques) ; 3) les effets escomptés et observés en termes de médiations réflexives et relationnelles²⁴ ; 4) l'accompagnement humain mis en place dans le but, notamment, de développer les compétences méthodologiques et métacognitives des apprenants ; 5) l'ouverture du dispositif, *i.e.* le degré de liberté de l'apprenant et son ouverture à des ressources humaines ou matérielles externes.

Par rapport à la typologie initiale, la version que nous présentons ici s'est enrichie d'une prise de données complémentaires et permet de rendre la description des dispositifs plus concrète et plus adaptée au public d'enseignants concernés au premier chef par ces résultats.

Méthodologie

Cette seconde version de la typologie s'appuie tout d'abord sur les résultats obtenus lors d'une première étude publiée en 2011 (Burton *et al.*, *op.cit.*) (étude initiale). Sur la base du cadre théorique permettant de décrire les dispositifs hybrides, les chercheurs avaient alors développé un questionnaire (12 questions fermées et 12 échelles de fréquence et d'attitude), destiné aux enseignants de l'enseignement supérieur.

Des questions fermées ont été utilisées pour appréhender les facteurs contextuels qui caractérisent l'enseignant (sexe, institution d'origine, statut professionnel, expérience professionnelle), le cours dispensé (niveau d'études, type de formation, nombre d'étudiants inscrits, durée, charge de travail totale, nombre d'heures d'enseignement assurées en présence, fréquence des cours en présence) et l'environnement technopédagogique utilisé pour le cours. Les échelles d'attitude et de fréquence (ainsi qu'une question fermée complémentaire relative à l'articulation présence/distance) ont, quant à elles, été utilisées pour appréhender les cinq dimensions du cadre de référence. Le questionnaire en ligne a été administré à 174 enseignants, selon un protocole standardisé, dans plus de 22 établissements d'enseignement supérieur et universitaire en Europe (Belgique, France, Luxembourg, Suisse) et au Canada.

²³ Voir le site Web du projet sur <http://hy-sup.eu>

Les auteurs remercient les partenaires du projet européen HY-SUP (DG. Education et Culture. Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie) coordonné par l'Université Claude Bernard Lyon 1 (E.Bettler) et l'Université de Genève (N.Deschryver). Ce projet associe des chercheur-e-s et enseignant-es des universités de Fribourg (S.Borruat, B. Charlier, A. Rossier), de Genève (N.Deschryver, C. Peltier, D. Peraya, A. Ronchi et E. Villiot-Leclercq), de Louvain-La-Neuve (F. Docq, M. Lebrun et C. Letor), de Lyon (C. Batier et C.Douzet), de Luxembourg (R.Burton et G. Mancuso) et de Rennes 2 (G. Lameul, C. Morin).

²⁴ A noter que les autres formes de médiations décrites par Peraya (1999), à savoir les médiations sémiocognitive ou épistémique, praxéologique, sensorimotrice n'ont pas été prises en compte dans cette recherche.

Des analyses factorielles, réalisées sur les 12 échelles, ont permis d'extraire 34 composantes principales qui ont ensuite été réduites aux 14 composantes de base ayant servi à établir la typologie²⁵ (Burton *et al.*, *op.cit.*).

Un second recueil de données (étude pilote), mené auprès de 60 enseignants, a ensuite été organisé afin, d'une part, d'analyser les effets de ces dispositifs sur l'apprentissage des étudiants, le développement professionnel des enseignants et sur les institutions – ces effets sont par ailleurs présentés dans les autres contributions de ce symposium – et, d'autre part, de valider le questionnaire permettant d'identifier le type de dispositif. La formule du « questionnaire accompagné » a été adoptée afin d'obtenir des données qualitatives relatives aux représentations de l'enseignant²⁶ par rapport aux effets de son dispositif. Les enseignants qui souhaitaient participer à la collecte des données touchant aux effets de leur dispositif sur leurs étudiants, ont été invités à les solliciter au moyen d'un questionnaire en ligne dont l'adresse leur a été fournie. Cette démarche a donc également permis de recueillir davantage de données concrètes sur les types de dispositifs, permettant ainsi d'enrichir la description de la typologie.

Lors d'une première dissémination des résultats auprès d'un public d'enseignants, il est apparu nécessaire de rendre la description des types plus concrète en les illustrant par des cas réels de terrain. En effet, les titres attribués initialement ont été perçus comme trop réducteurs car ils ne mettaient l'accent que sur un nombre restreint de composantes²⁷. Aussi, ces intitulés ont-ils provoqué chez certains enseignants des réactions négatives. Cet effet s'est trouvé renforcé par la présentation ordonnée des types de 1 à 6, qui laissait sous-entendre un jugement de valeur sur les dispositifs ; le type 6 risquant d'être mieux considéré que les précédents. C'est pourquoi, en plus de proposer une description la plus vivante possible, nous avons décidé 1) de considérer les types comme des configurations, des dispositions particulières propres à une certaine catégorie de dispositif, 2) d'attribuer des métaphores à chacune de ces configurations. Une métaphore n'est, en effet, pas seulement une figure de rhétorique ; elle est également un processus cognitif permettant de faciliter la compréhension d'un concept ou d'une notion nouvelle (Lakoff et Johnson, 1980/1986 ; Turner et Fauconnier, 2000).

Présentation générale des six types

Les premières analyses menées en 2011 (Burton, *et al.*, *op.cit.*) avaient permis d'identifier six types particuliers de dispositifs. La typologie initiale définit chacun des six types selon la distribution relative des quatorze composantes identifiées par l'analyse statistique. Pour rappel, chacune de ces composantes représente une des dimensions du modèle descriptif initial. L'observation des résultats des deux études (initiale et pilote) nous a permis de faire évoluer la typologie initiale en identifiant deux groupes de configurations : le premier rassemblant celles plutôt centrées sur l'enseignement et le second celles plutôt centrées sur l'apprentissage. Au sein de chaque groupe, on peut distinguer trois configurations différentes.

Dans le premier groupe :

²⁵ Il s'agit de la participation active des étudiants en présence (comp1) et distance (comp2), de l'accompagnement méthodologique (comp10) et métacognitif (comp11) par les enseignants, de l'accompagnement par les étudiants (comp12), de la mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage (comp3) ainsi que d'outils de gestion, de communication et d'interaction (comp4), de ressources (comp5) et de travaux (comp6) sous forme multimédia, de l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration (comp7), de la possibilité offerte aux étudiants de commenter et d'annoter les documents (comp8), de la conviction que le dispositif favorise la réalisation d'objectifs réflexifs et relationnels (comp9), de la possibilité offerte aux étudiants de choisir les méthodes pédagogiques (comp13) et enfin du recours à des ressources et acteurs extra-académiques (comp14).

²⁶ Dans ce texte, l'emploi exclusif de la forme masculine est utilisé dans le seul but d'alléger la lecture.

²⁷ Par exemple : *Dispositif centré enseignement mettant à disposition des outils d'interaction* (type 3).

Type 1 : Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles (« la scène »).

Type 2 : Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia (« l'écran »).

Type 3 : Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs (« le cockpit »).

Dans le deuxième groupe :

Type 4 : Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles (« l'équipage »).

Type 5 : Configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours et favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage (« l'espace public »).

Type 6 : Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides (« l'écosystème »).

Signalons que l'étude initiale a permis d'identifier une septième configuration qui n'est pas pris en compte dans la typologie parce qu'il ne contient que quelques rares occurrences. Un test de l'outil d'autopositionnement développé dans le cadre de la phase de dissémination des résultats²⁸ a toutefois montré la persistance de cette configuration, même si elle demeure très minoritaire. Cette configuration est donc recensée²⁹ mais n'est pas décrite dans la typologie.

Présentation détaillée de la typologie

Type 1 : « la scène » et la symbolique théâtrale

Cette première configuration du groupe « enseignement » se présente comme un espace de restitution et de représentation, proche d'une scène de théâtre, dans lequel l'enseignant joue le rôle principal. Cette métaphore renvoie donc non seulement à la nature textuelle des ressources pédagogiques mais également à l'idée d'un acteur principal et d'un processus de communication orale de l'ordre de la transmission.

²⁸ Il s'agit d'un questionnaire en ligne proposant une série de questions correspondant aux 14 composantes principales permettant à un enseignant de positionner ses dispositifs de formation hybrides par rapport aux types décrits dans cette typologie. L'outil d'autopositionnement est disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/hy-sup/>

²⁹ La métaphore choisie pour illustrer ce type, (« l'île sans nom »), renvoie à une île située sur le plateau de Cordouan à l'entrée de l'estuaire de la Gironde en France. Cette île sans nom, dont l'existence n'est validée par aucun acte juridique, n'est donc pas cartographiée et nous a paru être une métaphore idéale pour désigner ce septième type.

Dans cette configuration, l'enseignant privilégie une approche pédagogique plutôt transmissive, sans scénarisation explicite des activités à distance. Les raisons avancées par les enseignants impliqués dans ces dispositifs sont souvent relatives au niveau d'étude de leurs étudiants³⁰. L'un des enseignants explique ainsi son choix de ne pas exiger des étudiants un travail personnel trop important en dehors des cours, compte tenu des horaires particulièrement chargés en première année. De même, il exprime sa volonté de limiter les documents complémentaires à lire au strict nécessaire pour le suivi du cours et l'accomplissement des exercices. D'autres enseignants estiment que les étudiants primo-arrivants ne disposent pas encore des connaissances nécessaires pour faire face à des situations d'apprentissage nécessitant une plus grande autonomie³¹. Cette impression explique, en partie, l'ensemble des choix opérés, notamment sur le plan technopédagogique.

Dans cette perspective, le rôle dévolu à l'environnement numérique de travail correspond au besoin de mettre à disposition des étudiants des ressources sur lesquelles ils devront fonder leurs apprentissages. Ces documents, de nature le plus souvent textuelle, constituent une part importante de ces dispositifs. On peut donc comprendre que la construction de compétences relationnelles et métacognitives ne figure pas parmi leurs objectifs prioritaires et que, par conséquent, les enseignants expriment peu d'attente et constatent peu d'effets de médiation produits par l'exposition de leurs étudiants à leur dispositif. Pour les mêmes raisons que celles énoncées ci-dessus, la liberté de choix laissée aux étudiants, ainsi que l'ouverture de leur dispositif à des intervenants et/ou à des ressources externes au contexte académique ne constitue pas un choix privilégié par ces enseignants.

Il importe toutefois de ne pas réduire l'usage des technologies à la seule utilisation d'un environnement technopédagogique. Certains enseignants expérimentent ainsi des modalités innovantes, à l'instar de cet enseignant qui a fait équiper une salle informatique spécialement pour son cours de statistiques. Chaque étudiant dispose d'un ordinateur, relié à celui de l'enseignant, et sur lequel il réalise les exercices demandés. L'enseignant peut ainsi prendre le contrôle de n'importe quel ordinateur et en projeter le contenu à l'ensemble du groupe afin de commenter le travail effectué.

Ce dernier exemple illustre bien, selon nous, la diversité des pratiques observables au sein d'une même configuration. Les portraits que nous proposons dans cette typologie ne peuvent donc prétendre rendre compte de l'infinie variété des pratiques pédagogiques dans les dispositifs de formation.

Type 2 : « l'écran », une ouverture multimédia

La métaphore de l'écran constitue un complément idéal à la scène : elle introduit, en effet, la dimension technologique médiatique nécessaire à l'illustration de cette configuration en soulignant le fait qu'au cinéma, tout comme dans le domaine du multimédia, l'écran est l'espace de restitution de l'information face auquel on demeure « spectateur ». La scène et l'écran sont ainsi considérés comme étant deux espaces de restitution et de représentation, distingués par des registres sémiotiques différents.

Cette deuxième configuration du groupe « enseignement » est très similaire à la précédente du point de vue de l'approche pédagogique et de l'usage des TICE. Comme pour la scène, le modèle pédagogique dominant dans cette configuration accorde une place centrale à la transmission de connaissances. Le travail à distance n'est pas non plus explicitement scénarisé. Cela relève parfois d'un choix volontaire, comme pour cet enseignant qui estime que ce qui se passe en dehors des séances présentielles n'est pas de son ressort : « je n'organise rien [...] c'est leur problème³² ». Comme pour la première configuration, l'environnement technopédagogique est exploité comme moyen de dépôt et de consultation de ressources.

³⁰ En effet, la plupart des dispositifs de type « la scène » que nous avons étudié sont destinés à des étudiants de premier cycle.

³¹ L'intégralité de la vignette descriptive du type 1 est disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=149&read=true>

³² Extrait de l'entretien accordé par l'enseignant ens_t2 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 2 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=150&read=true>.

Ce qui le distingue néanmoins de la scène c'est la nature des registres de représentation utilisés³³. En effet, dans les configurations de type « écran », les enseignants privilégient la mise à disposition de ressources multimédia alors que dans les configurations de type « la scène », le texte écrit est prédominant.

L'un des enseignants a ainsi développé des séquences vidéo 3D destinées à illustrer son cours d'anatomie. Ce choix innovant constitue, pour cet enseignant, « une révolution », tant sur le plan des apprentissages (la 3D permettant, selon lui, de mieux motiver ses étudiants, de combler certaines des difficultés de compréhension rencontrées, mais sans toutefois favoriser particulièrement la mémorisation et la pérennité des apprentissages) que de sa pratique professionnelle (l'enseignant est contraint de repenser sa place et son rôle dans un dispositif dans lequel les ressources occupent une place centrale).

Type 3 : « le cockpit » ou l'intelligence distribuée

Cette troisième configuration du groupe « enseignement » se démarque des deux précédentes par l'accent particulier mis sur l'organisation et la gestion du cours et, par conséquent, par une exploitation plus importante du potentiel offert par l'environnement technopédagogique. La métaphore du cockpit renvoie à l'idée que, dans le cadre d'une activité instrumentée comme une activité d'enseignement par exemple, l'homme et la machine sont des « partenaires d'intelligence » (Linard, 1996).

Le cockpit se caractérise par l'usage d'outils de gestion de type calendrier ou système de dépôt de devoirs. L'une des enseignantes impliquée dans la mise en œuvre d'un tel dispositif explique ce qui a motivé ses choix : « Avec *Cursus*³⁴, j'ai gardé toute la base de devoirs, parce que c'est vraiment super sécurisé. J'ai regroupé tous les devoirs de tous mes cours sur un espace cours. Il y a une fonction rappel et j'envoie des courriels aux étudiants³⁵ ». L'environnement numérique constitue donc véritablement le « tableau de bord » de l'enseignante.

Cette configuration se situe à la frontière entre les configurations du premier groupe (plutôt centrées sur l'organisation de l'enseignement) et celles du deuxième groupe (centrées sur le processus d'apprentissage des étudiants). Cela se traduit par une tendance, certes peu marquée mais existante, chez certains enseignants à porter une attention plus particulière à des objectifs de type relationnels et/ou réflexifs. La présence d'outils d'interaction dans les environnements numériques de travail en témoigne. Toutefois, l'usage de ces outils est le plus souvent laissé au libre choix des étudiants et n'est pas intégré au scénario du cours, tout comme le travail réalisé à distance. L'enseignante précitée s'en explique ainsi : « C'est aux étudiants d'utiliser ces outils là ou pas. S'ils les utilisent, tant mieux, je peux interagir mais s'ils ne les utilisent pas, tant pis ».

Type 4 : « l'équipage », un changement de cap

Cette configuration marque une véritable rupture entre les dispositifs caractérisés par une approche pédagogique plutôt transmissive, sans scénarisation explicite des activités à distance, et les dispositifs proposant des modalités d'apprentissage plus différenciées, intégrant l'ensemble des activités dans le scénario du cours. Dans cette perspective, la métaphore de l'équipage renvoie à l'idée d'une communauté poursuivant un but commun. L'atteinte de ce but nécessite une collaboration, une entraide, ainsi qu'une communication efficaces.

³³ Nous entendons par « registre de représentation » le langage ou le système symbolique utilisé (texte, schéma, graphique, image analogique, image animée muette ou sonore, etc.). De nombreuses recherches en sémiotique, psychologie cognitive et en didactique postulent un effet de ces registres de représentation (registres sémiocognitifs) sur l'apprentissage ou encore la nécessité de varier ces registres pour permettre l'apprentissage de notions complexes, notamment en mathématiques (Duval, 1995). Il s'agit de ce que Peraya (1999) a nommé la médiation sémiocognitive.

³⁴ Il s'agit de l'environnement technopédagogique utilisé par cette enseignante.

³⁵ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignante ens_t3 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 3 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=151&read=true>.

Dans cette configuration, l'enseignant, à l'instar du skipper d'un bateau, joue un rôle particulier, assurant notamment la cohésion du groupe, ainsi que la confiance et la socialité entre ses différents membres. L'un des enseignants impliqué dans le développement d'un tel dispositif se considère d'ailleurs plutôt comme le modérateur des interactions entre apprenants que comme l'intervenant principal : « l'enseignant là-dedans il gère le groupe [...]. Il fait le suivi, le contrôle sans aucun commentaire sur le contenu³⁶ ». Comme pour l'équipage d'un bateau, dont le bon déroulement du voyage dépend des informations recueillies à terre – donc à distance – les activités à distance proposées dans ce type de configuration sont soutenues par un ou plusieurs dispositifs de communication et de production comme des forums ou des wikis.

Sur le plan pédagogique, les enseignants mettant en œuvre ce type de configuration portent une attention particulière au processus d'apprentissage de leurs étudiants. L'un d'entre eux explique que cela relève d'« une logique qui, *in fine*, veut que les producteurs de savoirs soient les étudiants ». Cette conception de l'apprentissage se traduit concrètement par l'intégration d'activités favorisant la réflexivité, le conflit sociocognitif, l'expérimentation de situations réelles, mais également par la mise en place d'un accompagnement méthodologique et/ou métacognitif spécifique. Concrètement, cela se traduit par la confrontation des travaux entre pairs, le tutorat, etc., mais également par la prescription de l'usage d'outils de communication et d'interaction comme les forums, et d'aide à l'apprentissage comme des logiciels de cartes conceptuelles.

Néanmoins, contrairement aux configurations de type 5 que nous décrivons ci-dessous, « l'équipage » présente peu d'ouverture vers des intervenants externes et des ressources extra-académiques ; il reste principalement centré sur le processus d'apprentissage des étudiants en son sein.

Type 5 : « l'espace public », le champ des possibles

La métaphore de l'espace public convient particulièrement bien aux configurations de ce type. En effet, celles-ci se caractérisent par la liberté de choix offert aux apprenants dans leur parcours d'apprentissage et par l'ouverture à une grande variété de ressources et d'acteurs. Or l'espace public symbolise un lieu dans lequel chacun est libre d'évoluer à sa guise. Cette liberté est toutefois contrainte par des lois et des conventions et n'en font donc pas un espace de non-droit. L'accompagnement des apprenants constitue une autre caractéristique forte de cette configuration. Cette dimension est également présente au sein de l'espace public qui propose une multitude d'éléments de guidage et de points de repères (le nom des rues, les panneaux indicateurs, la signalétique urbaine, etc.) symbolisant l'accompagnement.

Comme pour l'ensemble des configurations appartenant à ce groupe, « l'espace public » scénarise l'intégralité des activités à distance et propose de nombreuses activités en présence faisant appel à des modalités pédagogiques diverses (débat, résolutions de problèmes, etc.).

L'une des enseignantes impliquée dans un tel dispositif propose par exemple à ses étudiants de travailler en groupe à la réalisation d'un projet. Dans cette perspective, les dispositifs technologiques mis à disposition sont considérés comme des outils facilitateurs du travail collectif mais également comme porteurs de tout un potentiel cognitif, comme le souligne cette enseignante : « on le sait, le fait d'utiliser un dispositif technologique n'est pas neutre pédagogiquement³⁷ ». L'environnement technopédagogique déployé dans ce type de configuration est donc particulièrement riche et diversifié, comprenant de nombreux dispositifs de communication (forums), de gestion (calendriers) et de production (wikis).

Type 6 : « l'écosystème », une synergie créative

³⁶ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignant ens_t4 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 4 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=152&read=true>.

³⁷ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignante ens_t5 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 5 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=153&read=true>.

La métaphore de l'écosystème évoque l'idée d'un milieu dans lequel chaque organisme vivant se développe en harmonie et en équilibre. Dans cette perspective, l'interaction et la richesse des échanges constituent les conditions de son développement et de sa pérennité.

Dernière configuration du groupe « apprentissage », l'écosystème exploite au maximum toutes les dimensions technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides : a) l'organisation d'activités en présence et à distance selon des modalités pédagogiques actives et participatives, b) l'accompagnement méthodologique et métacognitif des apprenants, c) la médiatisation de l'ensemble des fonctions constitutives d'un dispositif de formation et de ressources issues de registres de représentation diversifiés, d) des attentes explicites en termes de médiation relationnelle et réflexive, et enfin e) l'ouverture à des ressources et intervenants externes au cours et au monde académique, ainsi que la liberté de choix laissée aux apprenants dans leur parcours d'apprentissage³⁸.

A cet égard, on peut donc dire qu'il s'agit de la configuration la plus complexe, voire la plus « riche » du point de vue technopédagogique.

Contrairement à ce que l'on a pu constater dans les configurations du groupe « enseignement », rien n'est laissé au hasard. Même la liberté de choix fait partie du scénario pédagogique. « Savoir s'organiser [...] ça fait partie de l'apprentissage ³⁹ », dit par exemple une enseignante.

Discussion, limites et perspectives

Les résultats mettent en évidence toute la diversité des usages et des pratiques des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de formation hybride et donnent une vision plus proche des pratiques réelles. Toutefois, la taille restreinte de l'échantillon, le risque de biais induit par des échantillons différents, la longueur, la complexité du questionnaire et l'hétérogénéité des données qualitatives recueillies, constituent les principales limites de cette approche typologique.

De surcroît, la problématique de l'hybridation focalise l'attention du chercheur sur l'utilisation des technologies dans le cadre d'activités menées à distance et ne peut donc prendre en compte les usages des technologies intégrés aux cours présentiels. Par conséquent, les enseignants qui intègrent les technologies dans leur pratique pédagogique en présence risquent de voir oblitérer ces usages innovants.

Cette recherche contribue néanmoins à interroger la définition même de dispositif de formation hybride. La définition initiale (Charlier, Deschryver et Peraya, *op.cit.*) indiquait que l'aspect innovant de tels dispositifs résidait dans l'usage d'un environnement technopédagogique. Or, cinq ans après cette première définition, le déploiement des plateformes au sein des institutions universitaires en a généralisé l'usage. L'utilisation d'un tel environnement ne constitue donc plus une innovation. Le caractère innovant du dispositif hybride devrait donc résider ailleurs. Sur ce point particulier, cette recherche apporte une première réponse.

Le regroupement des types en deux grandes catégories de configurations (centrées soit « enseignement », soit « apprentissage ») a permis de faire apparaître un seuil de distinction supplémentaire. Ce qui caractérise ce franchissement c'est avant tout la scénarisation explicite des activités à distance par l'enseignant dans son dispositif de formation, par l'intermédiaire de l'environnement technopédagogique. Cette volonté consciente de scénariser les activités distantes permet de distinguer sans ambiguïté les configurations qui utilisent l'environnement technopédagogique et ses différents dispositifs particuliers (wikis, forums, chats, etc.) de manière variée, de celles qui utilisent essentiellement les fonctions de mise à disposition de ressources pédagogiques et d'informations de gestion. L'observation des usages de ces dispositifs au sein d'un

³⁸ Cela se concrétise par exemple par la liberté accordée aux étudiants dans le choix l'ordre de suivi de modules ou d'activités.

³⁹ Extrait de l'entretien accordé par l'enseignante ens_t6 dont le dispositif a servi de base à la description de la vignette du type 6 disponible en ligne à l'adresse : <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=152&pageId=154&read=true>.

environnement technopédagogique est considéré comme un indicateur de l'approche pédagogique de l'enseignant (Lebrun, Docq et Smidts, 2008 ; Peltier, 2010).

De plus, dans les configurations centrées enseignement, les enseignants considèrent que l'exploitation des ressources et des dispositifs particuliers mis à disposition, relève du libre choix des étudiants. C'est donc bien la volonté consciente de scénariser l'ensemble des activités réalisées au sein d'un dispositif de formation et sa mise en œuvre qui fonderait aujourd'hui le caractère innovant des dispositifs hybrides.

L'approche typologique adoptée pour mener à bien ce projet est innovante en ce qu'elle rompt d'abord avec les recherches actuelles majoritairement tournées vers l'analyse de la satisfaction des acteurs de ces dispositifs. Elle propose ensuite une analyse de ces dispositifs qui ne soit pas technocentrée ; elle participe donc à dépasser la traditionnelle dichotomie humain/machine et donne à voir toute la complexité de la notion de dispositif. Cette démarche a, de plus, montré son efficacité en permettant le développement d'un outil de positionnement validé et utilisable par les enseignants et les formateurs d'enseignants. Enfin, dans la perspective de la recherche et de l'analyse des effets, les différentes configurations ainsi décrites pourront constituer des variables indépendantes susceptibles de mieux comprendre les effets observés chez les différents acteurs (apprenants, enseignants, institutions).

Bibliographie

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur, *Vol. 9*(1), 69–96.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine: registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.
- Lakoff, G. et Johnson, M. (1986). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Ed. de Minuit.
- Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2008). Claroline, une plate-forme d'enseignement et d'apprentissage pour stimuler le développement pédagogique des enseignants et la qualité des enseignements: premières approches. *Colloque de l'AIPU, Montpellier*.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Peltier, C. (2010). *TICE : quels usages à la Faculté des sciences de l'Université de Genève ?* Consulté de https://plone2.unige.ch/ntice/documentation-ntice/cp_vfinale_etude_fac_sciences_10.pdf/view
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, (25), 153–167.
- Turner, M. et Fauconnier, G. (2000). Metaphor, Metonymy and Binding. *Topics in English Linguistics*, 30, 133–148.